

# Música popular, musicología y educación en América Latina

Juan Pablo González

En este artículo pretendo situar el problema de la enseñanza profesional de la música popular desde una perspectiva histórica y cultural. Histórica, considerando la herencia europea mediante la cual hemos desarrollado una formación musical en América Latina, basada en cánones artísticos y pedagógicos replicados casi sin objeciones en nuestro continente. Cultural, considerando las oportunidades que, como latinoamericanos, se nos abren para conocer, sistematizar y enseñar una de las músicas más ricas en su diversidad y contenido expresivo.

La música popular a la que me refiero en este texto, es aquella que surge desde la fragmentación del campo musical producido a comienzos del siglo XIX, que crea la dicotomía entre *alta* y *baja* cultura, condicionando hasta la actualidad nuestra práctica musical. El problema de la enseñanza de esta música será abordado considerando la construcción canónica realizada desde la academia, deteniéndonos en el aporte básico que ofrece el conservatorio a la enseñanza de la música popular de acuerdo a algunos casos latinoamericanos.

## 1. Canon y enseñanza

La institucionalización de la enseñanza musical en Occidente se enfocó exclusivamente hacia la música escrita. Esto ha sucedido desde los orfanatos venecianos, donde enseñaba Vivaldi, y las maestrías de capilla donde Bach hacía cantar, tocar y componer a sus discípulos. Luego se suman las instituciones militares, donde se forman los músicos de banda; los conservatorios públicos, creados a partir del modelo ofrecido por París desde 1795; y las academias musicales surgidas con la consolidación de la burguesía y su concepto de “amor a la música”.

Estos han sido los ámbitos educativos donde se han desarrollado nuestros modos, métodos y hábitos de enseñar y aprender música. Habrá que esperar hasta mediados del siglo XX para que la enseñanza de la “mú-

sica de todos”, como la llamara Carlos Vega, comience a ser sistematizada desde la academia, teniendo al Berklee College of Music de Boston, fundado en 1945, como modelo.

No le ha sido fácil a la academia tomar en serio una música concebida para la entretención; otorgarle valor cultural a productos y procesos de la cultura de masas; ni abordar la dimensión corporal y sonora de la música occidental. Tal vez por ello, la música popular urbana no fue incluida sino que hasta las últimas décadas del siglo xx en los planes de estudios de las instituciones musicales y musicológicas latinoamericanas. Su carácter híbrido y su producción industrial, llevó a la cultura popular de masas a quedar por un largo tiempo no sólo fuera del interés académico, sino de la propia definición de campo cultural.

Junto con las reticencias burguesas hacia una música que es de todos, han existido razones epistemológicas que restringen la presencia de la música popular en la academia. Desde una perspectiva musicológica, podemos destacar el alto grado de intertextualidad que posee esta música. A la tradicional relación sintáctica y semántica entre palabras, sonido y expresión a los que nos enfrentamos en el estudio de la música clásica, la música popular suma nuevas relaciones intersemióticas, generadas por el *grano* de la voz, la *performance*, el ritmo corporal, la visualidad y el sonido editado y ubicado espacialmente. Esta multiplicidad textual, llama a múltiples miradas disciplinarias, lo que enriquece tanto a la musicología como a sus estrategias de enseñanza (González 2009).

A pesar de haber sido fundados con 150 años de diferencia y en entornos sociales muy distintos, el viejo conservatorio de París y la moderna escuela de Berklee tienen algo en común: basan su labor en la existencia de un canon artístico, requisito fundamental para la institucionalización de la enseñanza musical. Este canon señalará qué compositores, géneros, repertorios y prácticas interpretativas y compositivas deberán ser enseñadas y de este modo, preservadas y perpetuadas socialmente.

Los franceses creaban su conservatorio en una época en que la ilustración ya había producido las primeras enciclopedias, historias y biografías de músicos, iniciando su consiguiente proceso de canonización. Al mismo tiempo, el período posrevolucionario requería de instituciones públicas estables al servicio del ciudadano. El canon artístico que se perpetuaría durante el siglo xix era garantía de ello. Por su parte, los norteamericanos creaban su escuela en un momento en que el jazz había generado un repertorio suficientemente estandarizado —o canonizado— por las *Big Bands*,

que contaban con grabaciones y partituras de circulación internacional. Esto sucedía al inicio del período de posguerra, que le auguraba a Estados Unidos una influencia política, cultural y económica en el mundo como nunca antes había imaginado.

El canon musical es altamente estimado por las instituciones, nos recuerda Philip Tagg, pues les otorga cinco atributos básicos para su buen funcionamiento: claridad de propósitos, estabilidad, economía, eficacia, y competitividad (Tagg/Clarida 2003: 31-32). El canon nos permite: a) saber con anticipación lo que se debe enseñar, proyectando esa enseñanza en el tiempo; b) estabilizar los planes y programas de estudio; c) evitar que el cuerpo docente deba actualizar sus conocimientos a cada momento; d) reducir la incertidumbre que produce la innovación y la reforma curricular; y e) controlar mejor los costos de inversión en materiales de apoyo a la docencia. Finalmente, y como suma de todo esto, la institución se hace mas manejable gracias a la existencia de un canon artístico claramente establecido.

De este modo, educar se transforma en preparar al ser humano para la sociedad del ayer, como señala Coriún Aharonián (2004: 54). Esto, que puede resultar funcional para un intérprete de música clásica, podría parecer del todo inadecuado para un músico popular, quien vive su presente en plenitud. Sin embargo, también hay que considerar que es a partir del conocimiento y manejo del pasado que podemos tomar impulso para proyectarnos al futuro, siempre que no quedemos atrapados en ese pasado artístico que debemos conocer.

Al enfrentarnos, entonces, al problema de la formación del músico popular al interior de una institución académica, tendríamos que preguntarnos por los procesos de construcción y deconstrucción canónica que guían nuestros planes de estudio. ¿Es posible construir cánones alternativos o estamos condenados a repetir los cánones de otros? ¿Será que el concepto mismo de canon es el perverso? Si al enfrentarnos a lo popular no tenemos referencias para establecer nuestros propios juicios de valor, como señala Aharonián (2004: 44), esto se podría deber a la ausencia de cánones específicos surgidos en esta esfera.

La aparición de los *Real Books* a fines de los años setenta —tres ilegales primero y luego tres legales—, que ponían a disposición del estudiante y del músico un repertorio estandarizado de jazz; de los *Songbooks* de cantautores brasileños editados desde 1989 por Almir Chediak y del trabajo de edición de Luis Advis en Chile desde 1994, de la serie *Clásicos de la música*

*popular chilena*, se ha tejido una red canónica donde lo oficial y lo alternativo se confunden. De este modo, sabemos qué enseñar y los propios músicos comparten un repertorio común, lo que facilita sus prácticas performativas.

En un comienzo, tanto los cánones replicados desde el Conservatorio de París como desde la Escuela de Berklee, resultaban altamente gravitantes a la hora de organizar la enseñanza de una escuela de música popular en América Latina. Los manuales de enseñanza, sistematizados y diseminados por ambas tradiciones canónicas, constituían la única bibliografía didáctica con la que podíamos contar. Finalmente, algo de contrapunto y armonía clásica había que aprender, junto con rudimentos de orquestación. Además, los manuales de solfeo traían algunas melodías populares, aunque fueran europeas.

Los profesores a los que podíamos recurrir habían sido formados con esos manuales y, en su gran mayoría, provenían del conservatorio. Sus motivaciones para contribuir a la formación de músicos populares podían ser profesionales, artísticas, económicas y hasta políticas. El hecho es que esta primera generación de profesores marcó la diferencia respecto a la relación entre músicos de academia y músicos populares tal como se había dado en el pasado latinoamericano.

## 2. El aporte del conservatorio

En su acercamiento a la música popular, un músico de conservatorio tiene muchas limitantes. Su manera de concebir lo rítmico es la mas evidente, que lo lleva a contarlo todo, perdiendo swing y capacidad de anticipar el bajo, por ejemplo, o entendiendo como *síncopa*, fenómenos rítmicos que surgen de la métrica aditiva de la clave afroamericana. Si a esto sumamos su nula capacidad de improvisación, la restricción a la que somete su cuerpo cuando está tocando, su limitada capacidad para tocar de oído, su dificultad para crear en grupo, el afán de anteponer la teoría a la práctica, y su modo de concebir la composición como un acto individual y dependiente de la escritura, tendremos una buena muestra de estas limitantes.

Sin embargo, un músico de conservatorio también cuenta con cierto *capital* artístico que puede ser de utilidad en su acercamiento a la música popular. Consideremos, por ejemplo, su experiencia haciendo música derivada del baile y de las formas vocales, los dos géneros que conforman

la música popular. Además puede influir su experiencia con la vanguardia, que también ha llegado a la música popular, desde Violeta Parra hasta Leo Masliah, Liliana Herrero o Arrigo Barnabé, entre otros. Junto a esto, el músico de conservatorio cuenta con su propia condición de auditor, que lo expone día a día a extensos repertorios populares. Finalmente, todo músico tiene la capacidad e interés en establecer relaciones vivas entre la música que hace y la sociedad que lo rodea, algo que permite mucho más la música popular del presente que la música clásica del pasado.

De este modo, con la contribución de músicos de conservatorio, la enseñanza de la música popular en América Latina, debió inventarse a sí misma, mientras se mantenía la dependencia de lo que París y Boston habían instalado en el mundo. Es así como empezó un proceso de adaptación de sistemas de enseñanza y de manuales didácticos. Por un lado, se adaptaba repertorio latinoamericano a métodos de solfeo, con resultados dispares y, por el otro, se abordaban contenidos clásicos que resultaban funcionales a determinados estilos canónicos de la música popular. *Suites* de Bach, *lieder* de Schubert, mazurkas de Chopin, rapsodias de Brahms y *gymnopédies* de Satie podían resultar instructivas para quienes buscaban vínculos entre lo clásico y lo popular.

Al comienzo, los métodos de Berklee fueron considerados *La Biblia* para el aprendizaje de la música popular. En cuanto a métodos de enseñanza musical, cargaban con el prestigio del *método* de música clásica. Sin embargo, no estábamos haciendo más que cambiar los Champs-Élysées por el Central Park, mientras que nuestras selvas, pampas y montañas permanecían inexploradas para nosotros. De este modo, con el paso de los años, los músicos latinoamericanos manifestaron la necesidad de contar con métodos propios, que tuvieran contenidos locales que no tenían los de Berklee.

Se pueden destacar, por ejemplo, los primeros métodos para tocar instrumentos andinos, publicados por Ernesto Cavour en La Paz desde comienzos de los sesenta: uno de charango en 1962, de quena en 1970 y de zampoña en 1973. Estos textos se sumaban a los incontables métodos para tocar guitarra, donde se hacían presente diversos géneros y ritmos de las músicas populares latinoamericanas. Sin embargo, faltaban métodos que abordaran aspectos teóricos de estas músicas.<sup>1</sup>

1 Ver trayectoria artística y publicaciones de Ernesto Cavour en <[www.aimal.com/ec/index.php?option=com\\_content&task=view&id=14&Itemid=31](http://www.aimal.com/ec/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=31)> (oct. 2011).

Al abrirse en América Latina la posibilidad de la enseñanza institucionalizada de la música popular, los compositores resultaron más útiles que los intérpretes para iniciar esta tarea, pues las técnicas instrumentales y los instrumentos mismos de la música popular ya se encontraban lejos de los utilizados por la música clásica. Esta enseñanza se abordaba con ciertas limitaciones, pues, como hemos visto, el compositor se había alejado de la música popular, algo que se acentuaba a lo largo del siglo xx a medida que el lenguaje se especializaba.

Si bien Erik Satie y Arnold Schoenberg habían hecho música de cabaret, compositores como Stravinsky o Bartok se limitaron a recoger o imaginar material popular rural o urbano, sin participar directamente de la escena de la música popular de su época. Será a partir de la década de 1960, que algunos compositores latinoamericanos volverán a desempeñarse nuevamente en la música popular como intérpretes; Gerardo Gandini en Argentina, Leo Masliah en Uruguay o Guillermo Rifo en Chile, por ejemplo; también como arregladores, en el caso de Rogerio Duprat y Jaques Morelembaun en Brasil; o como compositores populares y profesores de músicos populares, como los chilenos Luis Advis y Sergio Ortega.

De hecho, un paso importante en la formación de músicos populares en Chile lo constituyó la Escuela Musical Vespertina de la Universidad de Chile, que funcionó en Santiago entre 1966 y 1973. En dicha escuela, jóvenes y adultos sin formación musical previa, podían recibir clases de compositores como Luis Advis, Celso Garrido, Melikof Karaian, Sergio Ortega y Cirilo Vila. En esta escuela, hubo varios cursos relacionados con la composición musical, los que funcionaron intensivamente, acogiendo en su seno a músicos de Nueva Canción.

De este modo, lo que en el conservatorio podía requerir largos años de aprendizaje, en la Escuela Musical Vespertina era enseñado en poco tiempo, de acuerdo al desarrollo más acelerado de los músicos populares y a su calidad de adultos (González 2005). En esta instancia de aprendizaje institucionalizada, se fue creando una red de intereses comunes, pues a la larga, los compositores también aprendieron de los músicos populares, en especial de las posibilidades que brindaban sus instrumentos y los géneros que cultivaban.

Enfatizando este tipo de formación, la Academia Superior de Artes de Bogotá, que imparte docencia en teatro, artes visuales y música, ha orientando su labor hacia la música popular latinoamericana de raíz folklórica. Para ello, desarrolla un concepto integrador de las músicas populares

latinoamericanas, dejando en un segundo plano al jazz y al rock. Las dificultades que enfrentaba a comienzos del nuevo siglo, surgían de no tener suficiente cuerpo docente de nivel universitario que pudiera impartir las materias teóricas y prácticas que se proponían. Debido a esto, debieron contratar profesores con formación de conservatorio.

En Caracas, el Instituto Universitario de Estudios Musicales (IUDEM), dependiente del Ministerio de Cultura, y surgido por la necesidad de sistematizar los estudios musicales de los integrantes del amplio movimiento de las orquestas juveniles venezolanas, se ha abierto a la formación de instrumentistas y cantantes populares desde 2005. Este instituto ha contratado a destacados músicos populares venezolanos para formar instrumentistas y cantantes, pero depende de la música clásica en el área teórica. De este modo, es necesario preguntarse si la formación del músico popular en América Latina requiere de una autonomía total de los músicos del conservatorio o si es necesario el desarrollo de un enfoque más integrado.

### **3. El aporte de la investigación**

En nuestra región, el concepto de música popular denota, por un lado, oralidad, tradición y comunidad, mientras que por el otro denota mediatización, innovación y masividad. De la primera acepción se ha ocupado la etnomusicología, la que, por extensión, ha incorporado paulatinamente desde los años noventa la segunda acepción de música popular como objeto de estudio.

En América Latina, el campo de la música popular mediatizada se superpone al de las músicas locales y tradicionales. Sin embargo, ambos campos tienen en común la paulatina incorporación de elementos modernizadores a su práctica e inserción social. La mediatización del folklore ha sido un proceso inevitable, con el consecuente desarraigo de prácticas tradicionales y la transformación del rito en espectáculo.

De este modo, desde fines del siglo xx se han comenzado a discutir en América Latina problemas referidos a la invención y mediación de la tradición, a su utilización política y a la construcción de sus narrativas legitimantes. Al comienzo, el foco musicológico estuvo dirigido a las causas externas del cambio en la tradición, pero, actualmente, lo que atrae nuestra atención es el proceso de innovación desde dentro de las propias músicas tradicionales.

La música popular ha servido para construir identidades nacionales y supranacionales, indagando e integrando identidades ajenas, y enriqueciendo así nuestra propia experiencia del género humano. La incorporación de rasgos negros y mestizos al patrimonio cultural de muchos países latinoamericanos, se realizó más plenamente mediante esta música, contribuyendo a que dichas sociedades se enriquecieran mediante el diálogo interno y el reconocimiento mutuo.

Los aportes de investigación en música popular provienen también de la educación musical, que ha demostrado una extraordinaria capacidad de autorreflexión en América Latina, generando organizaciones, congresos, talleres y publicaciones diversas. Los educadores musicales tienen el privilegio de haber constituido la primera organización musical de gran tamaño en la región, logrando importantes apoyos institucionales. La enorme presencia de la música popular en el medio ambiente y práctica del educando, ha repercutido en la forma en que la educación musical se está pensando a sí misma, algo que hacemos extensible a la musicología.

En el III y IV congresos de la Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, realizados en Bogotá y México en 2000 y 2004, respectivamente, se brindó plena cabida a la educación musical. De este modo, en Bogotá, se presentaron informes sobre la organización académica de escuelas de música popular; se abordó la incorporación de esta música en conservatorios y facultades de arte; se discutieron aspectos vinculados al arreglo musical; se presentaron proyectos de elaboración de materiales didácticos para la formación musical en general que incluyen música popular; y se discutió sobre la utilización de músicas nativas como reafirmación de aspectos de la identidad en la educación musical.

En el congreso de México, se discutió sobre la inserción de la música popular en la estructura curricular y de extensión universitaria; su aprendizaje informal tanto dentro como fuera de las escuelas de música; y la enseñanza de instrumentos populares y su relación con la construcción de identidades locales. Las músicas vivas, cambiantes y mediáticas, se señalaba en el congreso de México, requieren una pedagogía musical diferente, que reivindique la creatividad, la intuición y la improvisación. Por esto, es tan necesario reflexionar sobre los procesos de enseñanza de música popular en contextos académicos, considerando las distintas mediaciones que se producen con los músicos a formar, las músicas a enseñar y los procesos de aprendizaje. Todo esto en el marco de la construcción y deconstrucción canónica, debemos agregar.



#### 4. Palabras finales

Los aportes que la musicología puede realizar a la formación profesional del músico popular son de distinta naturaleza. Tradicionalmente, los musicólogos nos desempeñamos en las cátedras de historia de la música y de análisis, las que, incorporando aspectos de la música popular, pueden ser de mucho beneficio para un músico en formación. Así mismo, el diseño y desarrollo de proyectos de investigación, tanto básica como aplicada, constituyen herramientas de trabajo imprescindibles para un área en formación que está expuesta a las tentaciones del mercado y posee una tradición académica aún en ciernes.

Las perspectivas histórica y cultural, que viene desarrollando la musicología y la etnomusicología estos últimos cien años en el estudio de la música y el ser humano, pueden ser enriquecidas con una perspectiva (etno)estética, perspectiva fundamental si vamos a hablar de música entre músicos. Lo que sucede es que la historia y la cultura involucran a mucha gente, no sólo a los músicos, por lo que las percepciones, respuestas corporales, necesidades sociales y construcciones simbólicas de una comunidad en un momento histórico determinado, resultan tan relevantes para la comprensión de la música como lo es el estudio del propio lenguaje musical. Más aún, es en la relación lenguaje/gente donde puede articularse un juicio estético socialmente relevante. No olvidemos que el público también posee competencias musicales, que permiten que escuche, aprecie y juzgue la música que les entregamos.

De todas maneras, al juicio estético del público es necesario sumar el juicio artístico del experto, que es el músico y el musicólogo. El conservatorio, donde trabajan los expertos, siempre tuvo una influencia directa en la vida musical de nuestros pueblos. Su profesores, aulas e instrumentos permitieron el desarrollo de la práctica musical clásica en América Latina. Esta práctica era coronada por la existencia de teatros bien implementados, contruidos en los lugares más remotos del continente, ricamente engalanados y escenario de artistas de fama mundial. Era el juicio estético de los expertos, primero reunidos en salones y teatros de mediados del siglo XIX y luego en academias y conservatorios, el que conducía la vida musical de su pueblo.

Sin embargo, con la música popular latinoamericana no ha sucedido lo mismo. El juicio del experto no ha sido diseminado desde institución musical alguna. Más bien ha permanecido al interior de los propios músicos,

preservado en calles y bares, y luego rescatado como patrimonio cultural. El juicio del experto enfatiza la condición artística de la música, condición que no tiene porque perderse con su circulación y consumo masivo, puesto que la forma en que circula la música y la cantidad de personas que disfrutan de ella no tiene por qué ser evidencia de su debilidad, como parecen sostener los seguidores de Adorno. Nuestro desafío, entonces, es hacernos escuchar, con nuestra música y nuestros juicios, inyectando toda nuestra creatividad y perspectiva crítica en las venas de la cultura de masas.

### Bibliografía

- AHARONIÁN, Coriún (2004): *Educación, arte, música*. Montevideo: Ediciones Tacuabé.
- GONZÁLEZ, Juan Pablo (2005): “Tradición, identidad y vanguardia en la música chilena de la década de 1960”. En: *Aisthesis*, 38, pp. 194-214.
- (2009): “De la canción—objeto a la canción—proceso: repensando el análisis en música popular”. En: *Revista del Instituto de Investigación Musicológica Carlos Vega*, 23: 23, pp. 195-210.
- TAGG, Philip/CLARIDA, Bob (2003): *Ten Little Title Tunes*. New York: The Mass Media Music Scholar's Press.